

Merten, Roland

Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 195-208



Quellenangabe/ Reference:

Merten, Roland: Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 2, S. 195-208 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59464 - DOI: 10.25656/01:5946

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59464>

<https://doi.org/10.25656/01:5946>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 2 – März/April 1999

Thema: Sprache der Erziehungswissenschaft

- 155 EWALD TERHART
Sprache der Erziehungswissenschaft. Einführung in den Thementeil
- 161 KÄTE MEYER-DRAWE
Zum metaphorischen Gehalt von „Bildung“ und „Erziehung“
- 177 ANN PEYER/RUDOLF KÜNZLI
Metaphern in der Didaktik
- 195 ROLAND MERTEN
Verständigungsprobleme? Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis

Weiterer Beitrag

- 209 CHRISTIAN NIEMEYER
„Plündernde Soldaten“. Die pädagogische Nietzsche-Rezeption im Ersten Weltkrieg

Diskussion

- 231 HELMUT HEID
Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen
- 245 HERMANN LANGE
Von Wilhelm Flitner zu Niklas Luhmann. Überlegungen zu den sozialtheoretischen Implikationen geisteswissenschaftlicher Pädagogik
- 261 JOHANNES BELLMANN
Die Konstruktion des Ökonomischen bei Eduard Spranger und Theodor Litt

Besprechungen

- 281 WALTER HORNSTEIN
Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.): Jugend '97.
Zukunftsperspektiven, gesellschaftliches Engagement,
politische Orientierungen
Rainer K. Silbereisen/Laszlo A. Vascovics/Jürgen Zinnecker (Hrsg.):
Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991
und 1996
Gerhard Schmidtchen: Wie weit ist der Weg nach Deutschland?
Sozialpsychologie der Jugend in der postsozialistischen Welt
- 290 MICHAEL WINKLER
Christian Niemeyer: Klassiker der Sozialpädagogik.
Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft
- 292 HELMUT RICHTER
Stefan Schnurr: Sozialpädagogen im Nationalsozialismus.
Eine Fallstudie zur sozialpädagogischen Bewegung im Übergang
zum NS-Staat
- 296 PETRA DEGER
Sabine Goede-Beisenherz: Dressurversuche. Über Formen der
Sozialisation an der Jahrtausendschwelle

Dokumentation

- 299 Pädagogische Neuerscheinungen

Verständigungsprobleme?

Die Sprache der Sozialpädagogik im Spannungsfeld zwischen wissenschaftlicher und professioneller Praxis

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die spezifische Funktion von Sprache sowohl im akademisch-disziplinären als auch im handlungspraktisch-professionellen Kontext der Sozialpädagogik. Diese Differenzbestimmung wird eingeführt, um deutlich zu machen, daß Sprache in den beiden Verwendungskontexten jeweils unterschiedliche Funktionen erfüllt und je besondere Verständigungs-, Vermittlungs- und Verständnisprobleme aufwirft. Vor diesem Hintergrund bedarf es einer Relativierung der Forderung nach Verständlichkeit, die den Besonderheiten des jeweiligen Feldes Rechnung tragen muß.

1. Einleitung

„Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Wissenschaftssprachen liegt noch so sehr in einem Anfangsstadium, daß jede Untersuchung sich neu ihren Gegenstand bestimmen muß.“ (BÖHME 1978, S. 89) Eine solche Behauptung läßt sich heute, 20 Jahre später, nicht mehr aufrechterhalten; sie bedarf der Relativierung. Es gibt inzwischen eine große Zahl linguistischer Untersuchungen zur Wissenschaftssprache. Daß jedoch deren spezifische Ausprägung innerhalb der Sozialpädagogik besondere Aufmerksamkeit auf sich gezogen hätte, kann nicht behauptet werden.

Von einer linguistischen Analyse soll im folgenden jedoch abgesehen werden, so interessant sie unzweifelhaft wäre. Ihr stehen mehrere Gründe entgegen, von denen nur der zentrale benannt werden soll: Es gibt nicht *die* Sozialpädagogik und folglich auch nicht *die* Sprache derselben. Die sprachwissenschaftliche Untersuchung setzt voraus, was es eigentlich erst zu belegen gilt, nämlich die Einheit der Sozialpädagogik (vgl. MERTEN 1997, S. 77 ff.). Dies nötigt zur Konzentration der Fragestellung auf die Reflexion des (auch sprachlich) Gemeinsamen. Erst daran anschließend läßt sich sinnvoll als Thema bearbeiten, was normalerweise als Problem vorausgesetzt wird: die sprachlichen Ausdrucksformen innerhalb der Sozialpädagogik. Hierzu wird das Verfahren einer funktionalen Analyse gewählt, die systematisch die Reflexion auf das Gemeinsame freigibt, das unter anderem auch in sprachlichen Formen Ausdruck findet. Eine solche funktionale Analyse verfährt dabei in einer besonderen Weise heuristisch. Sie knüpft nicht an sicheres Wissen an, sondern konstituiert erst theoretisch Gemeinsamkeiten, für deren Bestand sie zugleich nach Gründen fragt (vgl. LUHMANN 1973, S. 2).

Die Reflexion auf die Einheit der Sozialpädagogik ist zunächst nur über die Bestimmung von Differenzen möglich. Dieses kontraintuitive Vorgehen ist un-

abdingbar, sollen nicht alte Vorurteile gegenüber der Sprache der Sozialpädagogik weiter tradiert werden. Die hier zur Diskussion stehende Differenzierung ist die zwischen *Wissenschaftssystem* einerseits und *Handlungssystem* andererseits (vgl. LUHMANN 1993b, S. 322), wobei ersteres im akademisch-institutionell verfaßten Bereich als *Disziplin*, letzteres im Bereich der unterschiedlichen Handlungsfelder als *Profession* organisiert ist (vgl. STICHWEH 1994, S. 278ff.). Erst im theoretischen Vollzug dieser klaren analytischen Trennung läßt sich nach der Sprache der Sozialpädagogik fragen, und zwar in bezug auf die beiden Teilbereiche jeweils gesondert. Sprache erfüllt hier wie dort eine je eigene Funktion. Sie wirft aber auch je besondere Probleme auf, weil die Verwendungskontexte sich systematisch unterscheiden. Insofern entfaltet die Untersuchung der Funktion von Sprache in der Sozialpädagogik einen doppelten Fragehorizont.

2. Die Sprache der Sozialpädagogik im disziplinären Kontext

Wissenschaftssystem und Handlungssystem haben sich innerhalb der modernen Gesellschaft für jeweils andere Aufgaben ausdifferenziert (vgl. LUHMANN 1993a, S. 172). Dies ist inzwischen eine Binsenweisheit, deren Formulierung jedoch zugleich auf einen parallel sich vollziehenden Prozeß *sprachlicher Ausdifferenzierung* verweist. Jedes gesellschaftliche Funktionssystem „entwickelt“ seine sprachlichen Eigenheiten, die eine Abgrenzung von anderen Teilsystemen erlauben. In diesem schlichten Faktum liegt der Ursprung von *Fachsprachen* begründet. Aus einer genetischen Perspektive betrachtet, ist damit ausgesagt, daß die alltägliche Umgangssprache *vorgängig* ist, weil nur vor ihrem Hintergrund Differenzierungsoperationen vorgestellt werden können (vgl. GIPPER 1978, S. 172). Eine scharfe Abgrenzung von Fach- und Umgangssprache ist jedoch letztlich nicht möglich; es gibt immer Überschneidungsbereiche. Gleichwohl erfordert das spezifisch Different, die Wissenschaftssprache, eine präzise Bestimmung, soll sie überhaupt als distinkt von der Umgangssprache erkannt werden können. Unter einer Wissenschaftssprache wird im Zusammenhang der weiteren Überlegungen folgendes verstanden: „Eine Wissenschaftssprache ist die Sprache, die Forscher in ihrem Arbeitszusammenhang wirklich benutzen. Wissenschaft wird kooperativ im Zusammenhang gewisser sozialer Gruppierungen, nämlich der scientific communities, vorangetrieben. Die Wissenschaftssprachen sind im allgemeinen die spezifischen Fachsprachen solcher Wissenschaftlergemeinschaften.“ (BÖHME 1978, S. 94)

Mit dieser Definition ist zugleich eine Perspektivenerweiterung vorgenommen worden, weil nun nicht mehr allein semantische und syntaktische Fragen von Interesse sind, sondern über den Bezug auf soziale Kollektive auch pragmatische Aspekte hervorgehoben werden. Insbesondere letztere sind Gegenstand der Sozialwissenschaften, so daß der Weg ins Terrain der fachlichen Eigenständigkeit beschritten ist. Doch unabhängig von der sozialen Funktion bedarf es einer funktional-linguistischen Betrachtung.

Wissenschaftssprachen erfüllen eine besondere Funktion, die zu einer hohen Normierung führt. Sie müssen sich für die tatsachenfeststellende Rede und zugleich für die Prüfung von Aussagen eignen. „Daraus erklärt sich ein hoher Grad der Normierung und ein entsprechend kontextfreier Gebrauch der sprachlichen

Ausdrücke sowie deren Einbettung in einen theoretischen Zusammenhang. Wissenschaftliche Termini belasten denjenigen, der sie verwendet, mit stärkeren Verteidigungspflichten; wer sie verwendet, erweckt beim Hörer bestimmte Begründungserwartungen.“ (HABERMAS 1978, S. 328f.) Damit sind die wesentlichen Merkmale wissenschaftlicher Begriffe und Sprachen benannt, die im folgenden genauer betrachtet werden.

2.1 Merkmale wissenschaftlicher Begriffe

(1) *Normierung*: Wissenschaftliche Termini fordern eine besondere Normierung, die üblicherweise über Definitionen erbracht werden. Sie legen Bedeutungsgehalt (*Intension*) und Begriffsumfang (*Extension*) präzise fest, so daß im Verlauf von Ausarbeitungen und wissenschaftlichen Diskursen immer auf einen klaren und eindeutigen Sinn von Begriffen rekurriert werden kann (vgl. u.a. ADORNO 1974a, S. 230; LUHMANN 1993a, S. 172). Die Umgangssprache verfährt hier „großzügiger“, ihre Begriffe weisen – je nach Kontext – durchaus erhebliche inhaltliche Variationsbreiten auf. „Wissenschaft muß definieren – das Fremdwort ist leichter in Grenze zu halten als das deutsche Alltagswort.“ (FLITNER 1977, S. 4) Auf diese Weise wird es zugleich möglich, Inhalte zu fixieren, Verständigungsnotwendigkeiten abzukürzen und Begriffe zu dekontextualisieren. Gerade der letzte Aspekt der De-Kontextualisierung macht dabei die Parallele zwischen der wissenschaftlichen Terminologie und der Struktur von Theorien deutlich. Immer geht es um Generalisierungen, um Verallgemeinerungen, die die unmittelbare raum-zeitliche Fixierung von Phänomenen bzw. von Sachverhalten transzendieren.

Vor diesem Hintergrund entfaltet sich die Logik von Fremdwörtern, die üblicherweise eher als Ärgernis denn als sprachlicher Kristallisationspunkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Insofern kann es nicht um die Rechtfertigung ihres Gebrauchs gehen, sondern um die Einsicht in ihre Notwendigkeit und um die Nutzung der positiven Wirkung ihres Fremdheitscharakters¹: „In jedem Fremdwort steckt der Sprengstoff von Aufklärung, in seinem kontrollierten Gebrauch das Wissen, daß Unmittelbares nicht unmittelbar zu sagen, sondern nur durch alle Reflexion und Vermittlung hindurch noch auszudrücken sei.“ (ADORNO 1974a, S. 221)

Während TH. W. ADORNO auf den Aspekt der Bewußtheit von Reflexion aufmerksam macht, hebt aus einer theoretisch konträr zu bezeichnenden Position N. LUHMANN auf den gleichen Sachverhalt ab, bestimmt ihn jedoch unter Verzicht auf den alteuropäischen Aufklärungsgedanken funktional. Er situiert das Problem in einen Kontinuitäts-Diskontinuitäts-Zusammenhang der Disziplin. Wenn via Forschung Änderungen innerhalb der Disziplin hervorgerufen werden, so steht die Alternative zwischen Tradierung und Ersatz bisheriger Terminologie, wobei es Pro und Kontra abzuwägen gilt: Für die Tradierung spricht der Anschluß an Identifikationslinien, wobei die Gefahr der Fehlinterpretation

1 In diesem Zusammenhang muß daran erinnert werden, daß der Gebrauch von Fremdwörtern um die Jahrhundertwende durchaus bewußt als Provokation gegen (sprachliche) *Nationalismen* eingesetzt wurde (vgl. RÜMELIN 1887, S. 1; ADORNO 1974a, S. 218).

durch neue Bedeutungsgehalte notwendigerweise ins Auge sticht. Für eine Terminologieaufgabe kann ihre neue Bestimmung geltend gemacht werden, dies jedoch unter Verzicht auf Verständlichkeit und durch Bruch mit disziplinären Traditionen (vgl. LUHMANN 1993 a, S. 173).

(2) *Einbettung in theoretische Zusammenhänge*: Aus der eben beschriebenen Funktion wissenschaftlicher Termini folgt für diejenigen, die dieser Wissenschaft angehören, die Notwendigkeit, das begriffliche Instrumentarium zu kennen und zu beherrschen. Nur wer die Begriffe kennt, kann verstehen und mitreden (vgl. BÖHME 1978, S. 105; LUHMANN 1993 a, S. 172). Wer sie nicht kennt, hat nicht lediglich *Verständigungs*-, sondern ein *Verständnis*problem. Der Hinweis auf ein Verständnisproblem macht deutlich, daß es nicht allein um einzelne Termini geht, denn „Sprache ist nicht nur ein Problem der Worte; sie ist vor allem ein Problem der Übermittlung von *Selektionszusammenhängen*“ (LUHMANN 1993 a, S. 172). „Selektionszusammenhänge“, dieser Begriff verweist wiederum auf bestimmte Theorien, innerhalb derer (soziale) Phänomene als sinnhaft integriert oder als bedeutungslos ausgeschieden werden.

Damit eröffnet sich ein veränderter Blick auf die bereits erwähnte Eindeutigkeit von Begriffen. Sie sind eindeutig nur innerhalb einer Theorie *T*. So hat der Terminus „Schuld“ innerhalb der Theologie einen anderen Sinngehalt als innerhalb der Jurisprudenz, während sich in der Psychologie, beispielsweise in der Lerntheorie, wiederum eine andere Bedeutung einstellt. Eindeutig sind Begriffe – um eine entsprechende Anleihe in der analytischen Philosophie zu machen, in der dieses Phänomen ausführlich diskutiert worden ist – nur als *T-theoretische* innerhalb einer (geschlossenen) Theorie (vgl. GÄHDE 1983). Dies ist eine andere Umschreibung für die LUHMANNsche Formulierung von „Selektionszusammenhängen“. In der Sozialpädagogik läßt sich dieses Phänomen deutlich beobachten, und zwar nicht zuletzt im Wandel ihrer Semantiken: z.B. vom Fürsorger zum Sozialpädagogen, vom Asozialen zum Hilfsbedürftigen. Neuerdings zeichnet sich ein Wandel vom Klienten zum Kunden ab, eine begriffliche Umsteuerung, die kontrovers diskutiert wird, nicht zuletzt wegen des terminologischen Hinweises auf die dahinterliegenden theoretischen Konzepte. Insofern signalisieren terminologische Änderungen innerhalb einer Wissenschaft weit mehr als lediglich Euphemisierungen des „gleichen“ Sachverhaltes. Sie verweisen auf (paradigmatisch) differente theoretische Positionen.

(3) *Begründungspflicht*: Wer sich wissenschaftlich äußert, steht in einer besonderen Begründungspflicht. Dies ist wohl die zentrale „Betriebsprämisse wissenschaftlicher Reflexion“ (PRANGE 1996, S. 71). Mit dem Hinweis auf Begründungen ist zugleich angedeutet, „was die Ausdifferenzierung der Wissenschaftssprache hier nur bedeuten kann: nämlich die Einschränkung der linguistischen Möglichkeiten auf nur einige wenige“ (BÖHME 1978, S. 99). Dieses zunächst verblüffende Ergebnis zeigt jedoch bei genauerer Betrachtung eine deutliche Parallele zur Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe, die ebenfalls eingeschränkt und ihrer umgangssprachlichen Bedeutungsvielfalt beraubt werden, um im wissenschaftlichen Kontext brauchbar zu sein. Wissenschaftliche Argumentationen leben von Behauptungen und Widerlegungen im Hinblick auf Tatsachen (vgl. BÖHME 1978, S. 100; FLECK 1993).

Interessanterweise lassen sich diese Überlegungen an die wahrheitstheoretischen Überlegungen von J. HABERMAS (1984, S. 132) anschließen: „Dinge und Ereignisse, Personen und deren Äußerungen, also Gegenstände der Erfahrung sind ... das, *worüber* wir Behauptungen aufstellen und *wovon* wir etwas aussagen: Das, *was* wir von Gegenständen behaupten, ist, wenn die Behauptung richtig ist, eine Tatsache. ... Mit Gegenständen mache ich Erfahrungen, Tatsachen behaupte ich; ich kann Tatsachen nicht erfahren und Gegenstände (oder Erfahrungen mit Gegenständen) nicht behaupten.“ Insofern verweist die Struktur wissenschaftlicher Tatsachen selbst auf eine Privilegierung besonderer, wenngleich eingeschränkter Formen linguistischer Möglichkeiten: Behauptungen, Erklärungen und Rechtfertigungen (vgl. HABERMAS 1984, S. 138; BÖHME 1978, S. 99).

Mit dem Verweis auf *wissenschaftliche* Tatsachen ist zugleich angedeutet, in welcher Form und in welche Richtung wissenschaftliche Kommunikationsströme verlaufen, nämlich zwischen den Angehörigen einer *Disziplin*, ohne daß ein Kontakt zur Umwelt des Wissenschaftssystems bestehen *muß* (vgl. STICHWEH 1994, S. 310). Um diese Formulierung systemtheoretisch noch weiter zuzuspitzen, läßt sich sagen: Wissenschaftliche Kommunikation operiert entlang der Leitdifferenz „innen/außen“ (LUHMANN 1996, S. 40), wobei für Systeme nicht nur typisch, sondern notwendig ist, daß sie, wie DIRK BAECKER (1998, S. 188) mit Blick auf die Sozialpädagogik herausgearbeitet hat, an den positiven Wert anschließen. Entsprechend dieser und nur dieser Leitdifferenz strukturiert sich auch die Versprachlichung der wissenschaftlichen Ergebnisse. Es ist daher weder bedenklich noch nachteilig, daß sich Wissenschaft ihrer eigenen Sprache bedient, sondern es ergibt sich aus der Logik ihrer Kommunikationsanschlüsse, die *ausschließlich* wissenschaftsintern bedeutsam sind.

Diesem Umstand kann man mit dem Hinweis begegnen, daß es sich dabei um eine Gruppensprache handelt, die allzu leicht in den Jargon einer „*Standessprache*“ (FLITNER 1977, S. 1) mutiert. Man hat damit aber die wissenschaftlich-disziplinäre Sprache und Sprechweise nur unter einer pejorativen Perspektive, bestenfalls in aufklärender Absicht erfaßt, ist dem gesamten Phänomen und seinen funktionalen Notwendigkeiten damit aber keinesfalls vollständig gerecht geworden.

2.2 Gegenstandskonstruktionen

Was den Gegenstand bzw. die Gegenstände der Sozialpädagogik als Wissenschaft ausmacht, bedarf einer eingehenden Erörterung, um in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Sprache zu erkennen. Erinnerung sei hier an die Position IMMANUEL KANTS. In seiner „Kritik der reinen Vernunft“ hat er auf den in diesem Kontext tragenden Zusammenhang systematisch verwiesen: „Gedanken ohne Inhalte sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind.“ (KANT 1982, S. B 75)

Will sich Wissenschaft nicht allein mit der Erstellung analytischer Urteile begnügen, die, so KANT, nicht erkenntniserweiternd sind, so hat sie Bezug auf die (soziale) Wirklichkeit zu nehmen. Dieser konstituiert sich jedoch nicht in einer Art Abbildfunktion, sondern liefert die Bedingung der Möglichkeit von Wissen-

schaft überhaupt durch den Erkenntnisapparat des Menschen. „Kant hat gezeigt, daß die Formen, in denen wir über die Gegenstände urteilen, zugleich Bestimmungen davon sind, in welcher Weise für uns etwas überhaupt Gegenstand sein kann. Die Behauptung ist auf der Ebene der Sprache zu wiederholen: die Art und Weise, wie wir über Gegenstände sprechen, bedingt, was diese Gegenstände für uns überhaupt sein können.“ (BÖHME 1978, S. 101) Die Bedingung der Möglichkeit wissenschaftlicher Gegenstände liegt unweigerlich in den Voraussetzungen ihrer begrifflichen Erfassung. Denn (soziale) Realität ist zunächst nur das Material unserer Anschauung bzw. Wahrnehmung; die Form indes, in der wir dieses Material wahrnehmen und bearbeiten, ist begrifflich-kategorial. Anschauungen ohne Begriffe sind insofern blind, als sie das in der (sozialen) Realität vorfindliche Material *als etwas Bestimmtes* ohne Begriffe überhaupt nicht sehen können.

Damit ist zugleich ein erkenntnistheoretischer Abschied von jeglicher Ontologie und der Anschluß an die moderne Erkenntnistheorie vollzogen. Der „Ort“ der Erkenntnis ist von außen in das erkennende Subjekt hineinverlagert worden, so daß fortan nicht länger ein *in der* (sozialen) Welt zu entschlüsselndes Rätsel liegt, sondern die Kategorien der Erkenntnis der (sozialen) Wirklichkeit in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Insofern kommt den kategorialen Zusammenhängen innerhalb des Erkenntnissubjektives eine *konstitutive Bedeutung für die Möglichkeit der Erkenntnisgegenstände* zu. Daß diese konstitutive Funktion der Sprache insbesondere für die Sozialwissenschaften von besonderer Bedeutung ist, darauf hat H. GIPPER (1978, S. 167) aufmerksam gemacht. „Noch folgenschwerer aber ist die einzelsprachliche Erfassung des Seelen- und Gefühlslebens, eines Gebietes also, in dem es nicht um die Versprachlichung oder Wortung (L. WEISGERBER) eines sinnlich-materiell erfaßbaren Gegenstandsbereiches geht, sondern um die Erfassung von Phänomenen, die kein materielles Korrelat in der Außenwelt haben. Hier aber, z.B. im Sinnbereich des Verstandes, schafft die Sprache allererst kraft ihrer gegenstandskonstitutiven Begriffsbildung quasi die ‚geistigen Gegenstände‘ und ermöglicht es, über etwas, was vorher so nicht da war, zu reden.“

Dies läßt sich anhand einer Vielzahl von Beispielen belegen. Man denke nur an „Phänomene“ wie den Ödipus-Komplex, an die „kriminelle Energie eines Asozialen“ usw. Diese Phänomene sind nicht einfach irgendwie gegeben, sie konstituieren sich nur und ausschließlich innerhalb eines begrifflich-kategorialen Rasters, das sie bestimmt. Nur dadurch werden sie überhaupt zu Gegenständen einer Wissenschaft, d. h., diese „bildet ihre Gegenstände nach Maßgabe ihrer Theorien“ (LUHMANN 1992, S. 451).

Damit deutet sich eine Wende an, die von der Erkenntnistheorie direkt in die Wissenschaftstheorie führt und die sich ebenfalls über das Phänomen der Versprachlichung vollzieht: „Allgemein ist die Ausbildung spezifischen Sprechens zugleich die Spezifizierung der Erfahrung: der Normierung des Sprechens entspricht die Normierung der Zugangsarten zum Gegenstand.“ (BÖHME 1978, S. 105). Mittels des KUHNschen Begriffsapparates wird jetzt möglich, differente „Arten des Sprechens“ bzw. der „Sprachspiele“ (WITTGENSTEIN) unterschiedlichen theoretischen Konzeptionen systematisch zuzuordnen. Denn diese Konzeptionen sind dann nichts anderes als Paradigmata (KUHN 1981), die die (soziale) Realität in unterschiedlicher Weise – *begrifflich* – erfassen und struktu-

rieren.² Das heißt aber auch und zugleich, daß sich an die Frage empirischer Widerlegungen von Theorien neue Fragen anschließen. So können sich empirische Widerlegungen lediglich innerhalb eines Paradigmas vollziehen. Eine Paradigmakonkurrenz ist jedoch nicht mehr durch die Empirie entscheidungsfähig: „Der Streit zwischen Paradigmata kann nicht durch Beweise entschieden werden.“ (KUHN 1981, S. 159)

Wenn der bisher dargestellte Zusammenhang zutreffend ist, dann bedarf es nunmehr eines veränderten Blicks auf wissenschaftliche Ausdrucksweisen, weil die *lebensweltliche Einheit* des untersuchten Gegenstandes durch den wissenschaftlichen Zugriff aufgelöst und nach eigenen Gesichtspunkten (neu) hergestellt wird. „Mag auch lebensweltlich die Einheit des untersuchten Gegenstandes stets diffus gegeben sein und als solche auch nicht verlorengehen, so muß die behauptete Einheit des wissenschaftlich gegebenen distinkten Mannigfaltigen begründet werden. Die Begründungen werden durch Theorien gegeben.“ (BÖHME 1978, S. 103) Daraus folgt für wissenschaftliche Disziplinen, daß sie an der Erhöhung des Auflösungsvermögens ihrer Begriffe interessiert sein müssen, aber auch an der argumentativ begründeten Rekombination in Form von Theorie(n) (vgl. LUHMANN 1993 a, S. 175).

Die Sozialpädagogik ist hier wie alle sozialwissenschaftlichen Disziplinen also aufgerufen, ihre Theoriebestände auch in terminologisch einwandfreier Form zu präsentieren. Insofern wird man – jenseits des pejorativen Grundduk-tus² seiner Argumentation – K. PRANGE (1996, S. 60) nicht widersprechen können, wenn er innerhalb der Sozialpädagogik eine „sprachlich-terminologische Großzügigkeit“ konstatiert, die die Mühe des Begriffs vermissen lasse. Es macht die Sache der Sozialpädagogik nicht leichter, wenn man sieht, daß das gleiche Problem auch in den anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen besteht.

Hinter diesem terminologischen Problem lauert jedoch eine ganz andere, in ihrer Tragweite nachhaltigere Schwierigkeit, nämlich die der sicheren Theoriebestände. Auf diesen Umstand hat J. HABERMAS (1978, S. 337) frühzeitig hingewiesen: „In den Sozialwissenschaften fehlt ein Bestand an unumstrittenen Theorien; die vorhandenen sind wenig formalisiert und die Theoriebildung muß an das vortheorietische Wissen der sozialwissenschaftlichen Laien, also an ihre Umgangssprache, methodisch anknüpfen. Meist sind die Übergänge zwischen Wissenschafts- und Bildungssprache fließend.“

Obgleich heute in einigen Bereichen der Sozialwissenschaften durchaus besser ausgearbeitete und formalisierte Wissensbestände vorliegen, ist diese grundsätzliche Schwierigkeit dennoch nicht überwunden. Dies kann das Ergebnis unzureichender Forschung sein, oder es handelt sich um eine kategoriale Problematik, die durch eine noch so nachhaltige quantitative Erkenntnissteigerung als qualitatives Phänomen nicht aufzulösen ist. Für diese Vermutung gibt es durchaus Anzeichen, die auch auf die öffentliche Akzeptanz der Sozialwissenschaften rückwirken. „Anforderungen und Konkurrenz durch die laienhaften Wissenschaftsvorstellungen sind so groß, daß viele Sozialwissenschaftler da-

2 Es soll hier nicht über die Tatsache hinweggegangen werden, daß der Paradigma-Begriff durchaus noch weitere inhaltliche Spezifikationen erfordert, auf deren explizite Darstellung hier jedoch verzichtet werden kann.

durch praktisch immobilisiert werden: entsprechen die Ergebnisse ihrer Arbeit den Laienvorstellungen, dann haben die Sozialwissenschaften nichts Neues zu bieten: sind sie hingegen inkompatibel, so wird die Annahme und Verbreitung dieser Erkenntnisse verhindert.“ (NOWOTNY 1975, S. 450) Darin liegt das Akzeptanzdilemma der Sozialwissenschaften, jenseits einer unverständlichen Sprache.

2.3 Kampf um Definitionen

Terminologische Auseinandersetzungen sind im wissenschaftlichen Feld in aller Regel mehr als bloße Wortklaubereien. Begriffe verweisen systematisch auf Theorien, innerhalb deren pragmatischen Kontext sie ihren spezifischen Sinn entfalten. Dies ist jedoch nur die – in aller sachlichen Differenz – gleichsam einvernehmliche Seite der Medaille. Die andere Seite markiert eine Form der Auseinandersetzung, in der über den wissenschaftlichen Gehalt gestritten werden kann.

Termini verweisen innerhalb einer Disziplin auf Klassifikations- und Ordnungssysteme. Dabei geht es jedoch nicht nur um eine *sachliche*, sondern zugleich um eine *soziale* Gliederung, denn Fachsprachen – darauf wurde oben schon hingewiesen – sind im allgemeinen die spezifischen Fachsprachen von Wissenschaftlergemeinschaften. Immer geht es also auch um Fragen der Dominanz solcher Kollektive und damit um die Durchsetzung der „legitimen“ Sicht der sozialen Welt, hier um die „legitime“ Sicht des jeweiligen disziplinären Feldes. Klassifikationen sind folglich zugleich Instrumente im Kampf um die symbolische Macht innerhalb dieses Feldes. „Jedes Feld stellt den Schauplatz dar eines mehr oder minder offen deklarierten Kampfes um die Definition der legitimen Geltungsprinzipien des Feldes.“ (BOURDIEU 1985, S. 27f.)

Neben dem die Wissenschaften sicherlich tragenden Interesse um Erkenntnisgewinn darf also nicht übersehen werden, daß es auch und zugleich um mehr geht. Insofern wird man P. BOURDIEU (1985, S. 27) wohl beipflichten können, „daß sich keine Wissenschaft von den Klassifikations- und Ordnungssystemen erstellen läßt – losgelöst von der wissenschaftlichen Analyse des Kampfes um Klassifizierungen und unter Ignorierung der Stellung, den jeder der Beteiligten in diesem Kampf um die Macht des Wissens, um die Macht durch Wissen, um das Monopol auf legitime symbolische Gewalt innehat“. Gerade für die Sozialwissenschaften hat diese Dimension erkenntnistheoretischer Reflexion einen ideologiekritischen Stachel, der gegen vorschnelle Hypostasierungen und „Selbst“-verständlichkeiten in Anschlag gebracht werden kann.

Das deutlichste Zeichen, an dem sich das Ansinnen einer „symbolischen Besetzung“ eines wissenschaftlichen Feldes ablesen läßt, ist der Versuch einer neuen Terminologie bzw. einer neuen Semantik. Semantiken verweisen dabei auf einen höchstufigen, relativ situationsunabhängig verfügbaren Sinn (vgl. LUHMANN 1980, S. 19). Semantiken schließen Assoziationsketten und evozieren gleichsam präreflexiv einen bestimmten Sinnzusammenhang, der insofern – innerhalb eines bestimmten Paradigmas – kommunikativ problemlos anschlußfähig ist. Ein solches Phänomen läßt sich ganz aktuell innerhalb der Auseinandersetzung um eine sogenannte Sozialarbeitswissenschaft erkennen. Auch hier wird neuerlich ein die Identität des Faches verbürgender Begriff eingeführt, der – trotz erheblicher sachlicher Differenzen zwischen seinen verschiedenen Propo-

nenten – eine gemeinsame Positionsmarkierung im hochschulorganisatorischen Raum fixiert (vgl. ausführlich MERTEN 1996, S. 57 ff.).

An dieser Debatte läßt sich sehr eindrucksvoll zeigen, daß der von T. S. KUHN (1981) dargestellte enge Zusammenhang zwischen Semantiken und scientific communities realiter anzutreffen ist. In diesem Zusammenhang macht P. A. BERGER (1989) auf einen interessanten Aspekt aufmerksam, der für die Konstitution kollektiver Akteure, also auch von scientific communities, höchst bedeutsam ist. In „dem Maße, in dem ‚Semantiken‘ nicht nur gleichsam ‚neutrale‘ Schemata der Ordnung einer vielschichtigen sozialen Wirklichkeit bereitstellen, sondern oft ziemlich dezidiert Vorstellungen einer gesellschaftlichen ‚Großgruppenstruktur‘ ... enthalten, treffen sie zugleich auch Annahmen und Vermutungen über Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften. Und genau diese Zuschreibungen von – aktuellen und/oder potentiellen – Zugehörigkeiten macht ihre Bedeutung für kollektive Akteure aus, da es für deren Bestand und Identität als Kollektive und ihre ‚Macht‘ und Organisationen ja zentral ist, hinreichend präzise Kriterien der Mitgliedschaft angeben oder wenigstens den Umfang der möglichen Anhängerschaft – und der ‚Gegner‘ – möglichst genau eingrenzen zu können.“ (BERGER 1989, S. 49f.; vgl. auch BERGER 1988, S. 509 ff.)

Daß es innerhalb der akademischen Sozialpädagogik solche kollektiven Akteure gibt, die sich um unterschiedliche paradigmatische Kerne kristallisiert haben, läßt sich unschwer anhand von „Lagerzuweisungen“ in der Debatte um eine Sozialarbeitswissenschaft zeigen (vgl. FATKE/HORNSTEIN 1998, S. 139; MÜHLUM 1994, S. 42; MERTEN 1996, S. 61 ff.). Jenseits aller sachlichen Gehalte, die mittels einer Wissenschaftssprache vermittelt werden, dürfen also ihre sozialen Funktionen nicht unterbelichtet bleiben. Es ist insofern P. SOMMERFELD (1996, S. 24) beizupflichten, wenn er die Vorstöße, die sich hinter dem wissenschaftstheoretisch eingeführten Terminus der „Sozialarbeitswissenschaft“ verstecken, als „Soziale Bewegung“ charakterisiert. „Sprache ist ... auch immer ein Identifizierungsinstrument“ (OSKAAR 1967, S. 93), und zwar im erwähnten doppelten Sinne.

3. Die Sprache der Sozialpädagogik im professionellen Kontext

„Wer keinen Begriff von Sozialpädagogik hat, kann auch sozialpädagogisch nicht handeln.“ (WINKLER 1990, S. 38) Mit diesem Hinweis M. WINKLERS ist eher eine Aufgabe als deren Lösung signalisiert – die Aufgabe nämlich, warum der Bezug auf *wissenschaftliches* Wissen eine derart prominente *handlungspraktische* Bedeutung erlangen sollte. Denn wenn es richtig ist, daß Wissenschaft und Handlungspraxis sich in je unterschiedliche Aufgabenstellungen ausdifferenzieren, ist der primäre Bezug auf Wissenschaft alles andere als selbstverständlich.

Hier kann wieder an das bereits oben entfaltete Begriffsverständnis und seine Funktion im Hinblick auf die Konstitution wissenschaftlicher Gegenstände angeknüpft werden. Hinsichtlich dieses Zusammenhangs markiert KANT (1985a, A 306) in der „Kritik der Urteilskraft“ folgende Position: „nur so viel sieht man vollständig ein, als man nach Begriffen selbst machen und zu Stande bringen kann“. KANT macht also deutlich, daß nicht jedes Hantieren bereits

(professionelle) Praxis genannt werden kann, sondern nur solches Handeln, das nach begrifflichen Prinzipien verfährt.

Vor diesem Hintergrund wird in einer ersten Klärung die Behauptung WINKLERS verständlich. Es geht für den professionellen Sozialpädagogen darum, nach Maßgabe erkenntnistheoretischer Einsicht, kognitiv-begriffliche Strukturen aufzubauen, die allererst die konstruktive Leistung eines „professionellen Blicks“ konstitutiv ermöglichen (vgl. MERTEN 1998, S. 22 ff.). „Mit dem Ausdruck ‚Blick‘ beziehen wir uns nicht auf das Erkennen von etwas ‚objektiv gegebenem‘, sondern im Gegenteil auf die Art und Weise, wie über kognitive Interpretationsmuster und -strukturen Realität konstituiert wird. ‚Blick‘ wird von uns ausdrücklich als ‚Synthetisierungsleistung‘ verstanden.“ (WOLFF/BONSS 1979, S. 111) Insofern läßt sich das eingangs mit WINKLER aufgeworfene Problem nach dem Bezug der Profession auf Wissenschaft auch in einer zweiten Argumentationslinie positiv beantworten.

Stellt man zudem noch die bereits im Zusammenhang mit wissenschaftlichem Wissen entfaltenen Überlegungen in Rechnung, daß Wissenschaft um eine Steigerung des Auflösungsvermögens ihrer Begriffe und Theorien bemüht sein muß, wird in einem dritten Schritt deutlich, daß es in den von ihr produzierten Wissensbeständen strukturell angelegt ist, den „Blick“ des Professionellen zu schärfen und zu differenzieren (vgl. PIEPER 1988, S. 184). Unter dieser Voraussetzung wird dann auch die Position H. WILKES (1994, S. 12f.) deutlich, der auf exakt das gleiche Phänomen hinweist: „Alles, was Laien von Experten unterscheidet, ist die Kunst der genaueren Beobachtung. *Beobachtung ist die Feststellung eines bedeutsamen Unterschiedes.* ... Kompetentes Beobachten verlangt also zwei Fähigkeiten; zum einen laborierte Möglichkeiten, überhaupt Unterschiede feststellen zu können, und zum anderen laborierte Möglichkeiten, aus den festgestellten Unterschieden Bedeutungen abzuleiten.“ Nur über den geschilderten erkenntnistheoretischen Zusammenhang erschließt sich der notwendige, weil *konstitutive Bezug der Professionellen auf Wissenschaft*.

Damit zeichnet sich nun für den professionellen Sozialpädagogen eine gegenüber der Wissenschaft veränderte Relationierung seiner Orientierung ab. Während der Wissenschaftler sich primär auf die interne Kommunikation im Kollegialkreis orientiert, ist der Professionelle einer zweifachen Orientierung verpflichtet: Einerseits richtet er sich aufgrund seiner unhintergehbaren erkenntnistheoretischen Fundierung an der Wissenschaft aus, während er andererseits im Klientenbezug gleichsam in die Systemumwelt hineinwirkt. Dieser doppelte Bezug des sozialpädagogischen Professionellen wird in der folgenden Abbildung systematisch zusammengefaßt.

Umweltorientierung der Profession zur	Wissenschaft	Klientel
Bezugsform	<i>Ressource</i>	<i>Information</i>
Kontingenzerleben	<i>Abhängigkeit</i>	<i>Unsicherheit</i>

Abbildung 1: Professionelle Umweltrelationen (aus: MERTEN 1997, S. 121)

Professionelles Handeln ist durch ein internes Spannungsgefüge gekennzeichnet, das als „widersprüchliche Einheit von einerseits universalisierter Regelanwendung auf wissenschaftlicher Basis ... und andererseits aus der Komponente

hermeneutischen Fallverstehens“ (OEVERMANN 1981, S. 2) konzeptualisiert werden kann. Diesen Vorgang bezeichnet U. OEVERMANN als „*Stellvertretende Deutung*“ (ebd.).

Hier tritt nun ein Paradoxon auf, das sich zwar professionell handhaben, theoretisch aber nicht auflösen läßt: Während wissenschaftliches Wissen grundsätzlich unter dem Vorbehalt seiner späteren Revision steht, ist der Professionelle in der konkreten Handlungssituation darauf angewiesen, Sicherheit im Umgang mit dem konkreten Klienten zu agieren. Anders als in der Wissenschaft geht es nicht um das Anschließen von Theorien an Theorien, sondern Professionelle beabsichtigen durch Handeln eine vertrauensmäßige Bindung und ein Beeindrucken durch Handeln (vgl. STICHWEH 1994, S. 293). Hinsichtlich der sprachlichen Orientierung wird vom professionellen Sozialpädagogen abverlangt, sich in zwei unterschiedlichen sprachlichen Kontexten gleichermaßen bewegen zu können. Auf den wissenschaftlichen Sprachkontext ist er konstitutiv angewiesen und auf den Alltagssprachlichen seiner Klienten nicht minder, sollen seine Interventionen seine Klienten erreichen und von diesen verstanden werden. Das erfordert in der Tat besondere hermeneutische Kompetenzen, die das professionelle Alltagsgeschäft so außerordentlich anspruchsvoll machen.

3.1 *Protoprofessionalisierung*

Es kann nicht ausgeschlossen werden, daß über unterschiedliche Medien disziplinäre Wissensbestände in Form sprachlicher Partikel in die Alltagssprache einsickern. Damit verändert sich ihr Gebrauch und ihr Bedeutungsgehalt. In der Paraphrasierung einer Formulierung von E. OSKAAR (1967, S. 95) bezüglich der juristischen Fachsprache läßt sich für die Sozialpädagogik formulieren: Zum Problem wird die Sprache dem Sozialpädagogen nicht als Fachsprache, sondern dann, wenn sie den Fachkreis verläßt. Damit ist eine Absage an eine allzu populistische Forderung nach Verständlichkeit verbunden, auf die WINKLER hingewiesen hat. „Vermutlich versagen die Theoretiker wenigstens didaktisch, können also ihre Probleme, ihren Ansatz, am Ende sich selbst nicht so erklären, wie dies zumindest in einer Disziplin nötig wäre, die die Popularisierung gerne zum Merkmal der eigenen Professionalität machen will – es sind ja in der Regel Pädagogen und besonders Sozialarbeiter, die nach der Allgemeinverständlichkeit von solchen Äußerungen verlangen, die im Grunde nur sie selbst etwas angehen, bei Eltern und Klienten auch kaum Interesse wecken, weil diese allein professionell erbrachte Dienstleistungen erwarten.“ (WINKLER 1997, S. 56; vgl. auch ADORNO 1974 a, S. 223; LUHMANN 1993 a, S. 173 u. S. 176)

Das Hantieren mit Fachbegriffen und der Mangel an Übersetzungsfähigkeit in eine für den Klienten verständliche Alltagssprache führen zu einer negativen Konsequenz. Indem die Fachbegriffe in die Alltagssprache einwandern, stellen sich zwar Gewöhnungseffekte ein, die beim professionellen Sozialpädagogen durchaus den Eindruck einer „positiven“ Veränderung seitens des Klienten entstehen lassen, ohne daß dem jedoch tatsächlich materiale Veränderungen korrespondieren (vgl. hierzu in Form einer Glosse KRACKE 1976, S. 121 ff.). Diesen Prozeß bezeichnet A. DE SWAAN (1993, S. 267) als *Protoprofessionalisierung* (vgl. auch MERTEN 1997, S. 142 ff.).

Aber auch eine ganz andere Folge kann sich dadurch einstellen, daß der ursprüngliche Kontext wissenschaftlichen Wissens sprachlich vermittelt in den Alltag der Klientel eindringt. „Mit ihrem theoretischen Gehalt ergänzen sie nicht einfach die bisherige Bildungssprache, sondern sie brechen sie auf; sie zerstören Alltagsgewißeheiten, sie tragen theoretische Reflexionen und Expertenwissen in den Alltag hinein und wirken dort als ein ‚Element der Verunsicherung.‘“ (FLITNER 1977, S. 3)

Die Dogmatisierung des wissenschaftlichen Wissens, verbunden mit der Autorität des Fachmannes, kann dazu führen, daß die ursprünglich positive Intention professionalisierter Hilfe in ihr Gegenteil umschlägt und eine repressive Wirkung entfaltet (vgl. hierzu frühzeitig ILLICH u.a. 1979). „Nicht nur die Alltagsgewißeheiten, auch die professionellen Gewißeheiten sind angegriffen; denn im Umgang mit ‚verwissenschaftlichten‘ Problemen unterstellen wir, daß sie grundsätzlich theoretisch gelöst werden können, daß wir aber nicht sicher sein können, ob die heute akzeptierten Lösungen schon durch die Argumente von morgen entwertet sein werden. Wo das theoretische Wissen nicht mit technischen Erfolgskontrollen ‚rückgekoppelt‘ ist, sondern über die Bildungssprache in das moralische Bewußtsein orientierungsbedürftiger Menschen eingeht, wächst eine eigentümliche Spannung zwischen theoretischen Ungewißeheiten und dem immer weniger befriedigten Bedürfnis nach praktischen Gewißeheiten.“ (HABERMAS 1978, S. 338)

An dieser Stelle hebt HABERMAS ein Problem hervor, das bei einer soliden Ausbildung auf der Seite des sozialpädagogischen Professionellen nicht auftreten dürfte: Das konkrete Handeln geschieht immer nur vor dem Hintergrund des je *aktuellen* Wissens; insofern dürfte eine argumentative Entwertung aus einer *künftigen* Perspektive ohne Bedeutung für die Handlungspraxis sein. Dies setzt allerdings voraus, daß die sozialpädagogischen Professionellen sich auch via Fortbildung tatsächlich auf dem aktuellen Stand des für sie theoretisch Möglichen befinden. Über diese Prämisse liegen m. W. bisher keine gesicherten empirischen Untersuchungen vor.

Was nun die von HABERMAS erwähnten Gewißeheitserwartungen anbelangt, läßt sich mit W. HENNIS (1987, S. 209) zu einer Ernüchterung beitragen: „Die religiösen sind verbraucht und Wissenschaft und Technik sind für Glück nicht kompetent.“

4. Resümee

Sprache ist der Sozialpädagogik bisher kaum ein Thema, geschweige denn ein Problem gewesen. Dabei erfreut sich die Sozialpädagogik einer ununterbrochenen und stetig zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutsamkeit, die sich nicht zuletzt in expandierenden Beschäftigtenzahlen deutlich manifestiert. Mit der Vernachlässigung der Sprachproblematik kommt in der Sozialpädagogik, aber keinesfalls nur in ihr, ein Mangel an Reflexion auf ihre eigenen erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Grundlagen zum Ausdruck.

WINKLER (1997) nimmt dieses Phänomen zum Anlaß für eine polemische Skizze und bescheinigt der Sozialpädagogik eine „Lust am Untergang“. Polemik scheint mir jedoch aus den Theorieproblemen der Sozialpädagogik nicht hinaus-

zuführen. Es läßt sich dagegen mit WINKLER (1990, S. 54) gegen WINKLER geltend machen: „Polemik kürzt den Arbeitsaufwand, wenn uns eine Sache weiterer Mühe nicht wert erscheint.“ Und daß die „Sache“ weiterer Mühe wert ist, würde vermutlich auch WINKLER nicht ernsthaft bestreiten wollen. Daß sich jedoch nur wenige dieser Mühe unterziehen, mag Auskunft über die disziplinäre Verfassung der Sozialpädagogik geben. Trotz aller Kritik, die nicht nur in dieser Hinsicht an der Sozialpädagogik möglich und zulässig ist, darf jedoch ein Umstand nicht übersehen werden, der vielleicht nicht beruhigt, aber gelassener macht: Alles in allem bringt die Sozialpädagogik sprachlich wie sachlich die gleichen Leistungen hervor wie die anderen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen auch.

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Wörter aus der Fremde. In: TH. W. ADORNO: Gesammelte Schriften. Bd. 11. Frankfurt a. M. 1974, S. 216–232 (a).
- ADORNO, TH. W.: Über den Gebrauch von Fremdwörtern. In: TH. W. ADORNO: Gesammelte Schriften. Bd. 11. Frankfurt a. M. 1974, S. 640–646 (b).
- BAECKER, D.: Soziale Hilfe als Funktionssystem der Gesellschaft. In: R. MERTEN (Hrsg.): Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg 1998, S. 177–206.
- BERGER, P. A.: Die Herstellung sozialer Klassifikationen: Methodische Probleme der Ungleichheitsforschung. In: *Leviathan* 16 (1988), S. 501–520.
- BERGER, P. A.: Ungleichheitssemantiken. Graduelle Unterschiede und kategoriale Exklusivitäten. In: *Archives européennes de sociologie* 30 (1989), S. 48–60.
- BÖHME, G.: Wissenschaftssprachen und die Verwissenschaftlichung der Erfahrung. In: J. ZIMMERMANN (Hrsg.): Sprache und Welterfahrung. München 1978, S. 89–109.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Raum und „Klassen“. *Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt a. M. 1985.
- DE SWAAN, A.: Der sorgende Staat. Wohlfahrt, Gesundheit und Bildung in Europa und den USA der Neuzeit. Frankfurt a. M./New York 1993.
- FATKE, R./HORNSTEIN, W.: Sozialpädagogik – Entwicklungen, Tendenzen und Probleme. In: R. MERTEN (Hrsg.): Sozialarbeit – Sozialpädagogik – Soziale Arbeit. Begriffsbestimmungen in einem unübersichtlichen Feld. Freiburg 1998, S. 139–143.
- FLECK, L.: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und vom Denkkollektiv. Frankfurt a. M. 1993.
- FLITNER, A.: Sprache und literarischer Stil in den Sozialwissenschaften und in der Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 23 (1977), S. 1–8.
- GÄHDE, U.: T-Theoretizität und Holismus. Frankfurt a. M. u. a. 1983.
- GIPPER, H.: Sprachliches Weltbild, wissenschaftliches Weltbild und ideologisches Weltbild. In: J. ZIMMERMANN (Hrsg.): Sprache und Welterfahrung. München 1978, S. 160–176.
- HABERMAS, J.: Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Merkur* 32 (1978) 359, S. 327–342.
- HABERMAS, J.: Wahrheitstheorien. In: J. HABERMAS: Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a. M. 1984, S. 127–183.
- HENNIS, W.: Max Webers Fragestellung. Studien zur Biographie des Werks. Tübingen 1987.
- ILLICH, I. u. a.: Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek 1979.
- KANT, I.: Kritik der reinen Vernunft. In: Werkausgabe. Hrsg. v. W. WEISCHDEL. Bd. IV. Frankfurt a. M. ¹⁹⁸².
- KANT, I.: Kritik der Urteilskraft. In: Werkausgabe. Hrsg. v. W. WEISCHDEL. Bd. X. Frankfurt a. M. ¹⁹⁸⁵.
- KRACKE, I.: Die Wandlungen des Betreuungsfalles Puvogel. In: *Neue Praxis* 6 (1976), S. 121–123.
- KUHN, T. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a. M. 1981.
- LUHMANN, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 1. Frankfurt a. M. 1980.
- LUHMANN, N.: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1992.
- LUHMANN, N.: Unverständliche Wissenschaft. Probleme einer theorieeigenen Sprache. In: N. LUHMANN: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen ¹⁹⁹³ (a), S. 170–177.

- LUHMANN, N.: Theoretische und praktische Probleme der anwendungsbezogenen Wissenschaften. In: N. LUHMANN: Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation. Opladen 1993 (b), S. 321–334.
- LUHMANN, N.: Die gesellschaftliche Differenzierung und das Individuum. In: N. LUHMANN: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. Opladen 1995, S. 125–141.
- LUHMANN, N.: Das Erziehungssystem und die Systeme seiner Umwelt. In: N. LUHMANN/K.-E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen System und Umwelt. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1996, S. 14–52.
- MERTEN, R.: Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Profession und Disziplin. Weinheim/München 1997.
- MERTEN, R.: Wissenschaftstheoretische Dimensionen der Diskussion um „Sozialarbeitswissenschaft“. In: R. MERTEN/P. SOMMERFELD/T. KODITEK: Sozialarbeitswissenschaft. Kontroversen und Perspektiven. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996, S. 55–92.
- MERTEN, R.: Zum Verhältnis von Theorie und Praxis. Strukturprobleme des sozialarbeiterischen/sozialpädagogischen Studiums. In: Der pädagogische Blick 6 (1998), S. 16–26.
- MÜHLUM, A.: Zur Notwendigkeit und Programmatik einer Sozialarbeitswissenschaft. In: W.R. WENDT (Hrsg.): Sozial und wissenschaftlich arbeiten. Status und Positionen der Sozialarbeitswissenschaft. Freiburg 1994, S. 41–74.
- NOWOTNY, H.: Zur gesellschaftlichen Irrelevanz der Sozialwissenschaften. In: N. STEHR/R. KÖNIG (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 18. Opladen 1975, S. 445–456.
- OEVERMANN, U.: Professionalisierung der Pädagogik – Professionalisierung pädagogischen Handelns. Berlin 1981. (Freie Universität Berlin, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung. Transkribiertes Vortragsmanuskript)
- OSKAAR, E.: Sprache als Problem und Werkzeug des Juristen. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie 52 (1967), S. 93–132.
- PIEPER, M.: „Gebrauchsfertiges“ Wissen? Von den Schwierigkeiten, Wissenschaft in der Praxis sozialer Arbeit zu nutzen. In: K.-D. ULKE (Hrsg.): Ist Sozialarbeit lehrbar? Zum wechselseitigen Nutzen von Wissenschaft und Praxis. Freiburg 1988, S. 166–188.
- PRANGE, K.: Alte Schwierigkeiten – neue Konfusionen. In: Erziehungswissenschaft 7 (1996) 14, S. 63–75.
- RÜMELIN, G.: Die Berechtigung der Fremdwörter. Freiburg 2¹⁸⁸⁷.
- SOMMERFELD, P.: Soziale Arbeit – Grundlagen und Perspektiven einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin. In: R. MERTEN/P. SOMMERFELD/T. KODITEK (Hrsg.): Sozialarbeitswissenschaft. Kontroversen und Perspektiven. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996, S. 21–54.
- STICHWEH, R.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M. 1994.
- WILLKE, H.: Systemtheorie II: Interventionstheorie. Grundzüge der Intervention in komplexe Systeme. Stuttgart/Jena 1994.
- WINKLER, M.: Great Expectations. Vorsichtige Annäherung an das Ethikproblem der Sozialpädagogik. In: B. MÜLLER/H. THIERSCH (Hrsg.): Gerechtigkeit und Selbstverwirklichung. Moralprobleme im sozialpädagogischen Handeln. Freiburg 1990, S. 26–48.
- WINKLER, M.: Die Lust am Untergang. Polemische Skizzen zum Umgang der Sozialpädagogik mit ihrer eigenen Theorie. In: Neue Praxis 27 (1997), S. 54–67.
- WOLFF, S./BONSS, W.: Die Verwaltung sozialer Probleme. Arbeitsbedingungen und Organisationsstrategien der Sozialverwaltung. In: S. WOLFF u. a.: Arbeitssituationen in der öffentlichen Verwaltung. Frankfurt a.M./New York 1979, S. 61–114.

Abstract

The author examines the specific function of language in both the academic-disciplinary and the practical-professional context of social pedagogics. This differentiation is introduced in order to make clear that language serves different functions in the respective contexts of use and that, in each, it raises specific problems of communication, presentation, and comprehension. Against this background, a relativization of the demand for comprehensibility seems to be called for, which has to take into account the characteristics of each respective field.

Anschrift des Autors

Dr. Roland Merten, Martin-Luther-Universität Halle, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Pädagogik, Franckeplatz 1, 06110 Halle/S.